RESUMOS

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO REGULAR E ESPECIAL NO BRASIL: SOBRE OS PERIGOS DE TRATAR AS CRIANÇAS OUVINTES COMO SE FOSSEM SURDAS, E AS SURDAS, COMO SE FOSSEM OUVINTES *

Autores:
Fernando C. Capovilla
Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo

Todo e qualquer sistema de escrita viável do passado, presente ou futuro mapeia a fala, especialmente as ortografias alfabéticas. O princípio alfabético é o de mapeamento grafema-fonema (Robinson, 1995, The story of writing)

Nem todas as línguas são faladas, nem todos os sistemas de escrita mapeiam a fala: Quando a língua de sinais é escrita por meio de sistemas como SignWriting (Capovilla e Sutton, 2009), simatosemas mapeiam quiremas e propriedades de mão, tais como configuração, orientação da palma, local de articulação e movimento. Tal mapeamento permite codificar, armazenar, processar, recuperar, decodificar, compreender e expressar informação; e é uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento formal. Já que o surdo deve aprender a ler e escrever alfabeticamente, é preciso cuidar de arquitetar um sistema de suporte para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Para isso é preciso fomentar as habilidades de expressão e compreensão por meio de língua de sinais, e as habilidades de codificação e decodificação por meio da ancoragem na fala. É preciso tratar as crianças ouvintes como ouvintes ao ensiná-las a ler e escrever com base no mapeamento grafema-fonema; e tratar as crianças surdas como surdas ao combinar língua de sinais naturais e sistemas de sinais especialmente desenhados como cued speech e visual phonics, cada qual em seu tempo certo, para ensiná-las a ler e escrever alfabeticamente e fomentar suas habilidades de compreensão da língua falada.

(Capovilla, Tratado de educação de surdos, no prelo)

---

*Conferência proferida na Academia Brasileira de Ciências, Meeting on Early Childhood Education, Brazilian Public Policy Roundtable, Public Policies in Literacy Acquisition for Hearing and Deaf Children, inverno de 2010.

Este breve capítulo comenta os perigos de estabelecer políticas públicas em educação contrárias à evidência científica, especialmente os riscos de tratar crianças ouvintes como se fossem surdas, e crianças surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas. Crianças ouvintes são tratadas como se fossem surdas quando são impedidas de aprender a ler por decodificação grafofonêmica e a escrever por codificação fonografêmica. Crianças surdas são tratadas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas quando são impedidas de usar a língua de sinais como ferramenta metalinguística, para aprender a ler e escrever, e forçadas a tentar compreender a língua falada (presumivelmente por leitura labial) em escolas comuns de modo a se alfabetizar. Tal cenário da política pública de educação brasileira é criticado com base na evidência científica.

Parte 1: Sobre os perigos de tratar crianças ouvintes como se fossem surdas

As ortografias alfabéticas foram criadas para codificar e decodificar a fala. Daí a importância de ancorar a alfabetização em alguma propriedade conspícua da fala, de preferência os sons da fala, os fonemas; ou, na ausência completa de audição e de memórias auditivas, os seus correspondentes visíveis, os fanerolaliemas, desde que orientados por tabelas de legibilidade orofacial e de correspondência entre fanerolaliemas e grafemas (cf. Capovilla, 2010). Qualquer um que tente aprender a ler e escrever com precisão sem fazer uso de alguma propriedade conspícua da fala se confronta com uma tarefa de memorização visual praticamente impossível de cumprir, estando fadado a cometer uma profusão de paralexias e paragrafias ideográficas, como as de tomar uma palavra por outra visualmente parecida, trocar letras por outras letras e números, e trocar a ordem das letras nas palavras. Este é precisamente o caso com alunos surdos, cuja abordagem visual ideográfica e global, baseada no processamento do hemisfério cerebral direito, faz com que sua leitura e escrita sejam praguejadas de paralexias e paragrafias ideográficas (Capovilla e Capovilla, 2006; Capovilla, Capovilla, Mazza, Ameni, Neves, 2006; Capovilla e Mazza, 2008; Capovilla, Mazza, Ameni, Neves e Capovilla, 2006). Tais paralexias e paragrafias persistentes decorrem da abordagem ideovisual e global à leitura, cuja persistência revela sua dificuldade em alfabetizar-se, a aprender a decodificar. Tal dificuldade persiste até que os surdos sejam auxiliados a tomar atalhos eficazes para contornar sua falta de

acesso à dimensão fonológica da fala, tais como *cued speech*, *visual phonics* e métodos de ancoragem na fala, orientados sistematicamente pela legibilidade orofacial e estabilidade das correspondências entre fanerolaliemas e grafemas (cf. Capovilla, 2010). Até que consigam aprender a quebrar o código da escrita por mapeamento na fala, o *padrão de leitura surdo* é essencialmente *ideográfico*, e consiste em tentar basear-se exclusivamente em reconhecimento visual direto sem qualquer auxílio de decodificação.

Ainda que possa parecer surpreendente, o fato é que esse *padrão de leitura ideográfico surdo* não é exclusivo de pessoas surdas. Assim como a perda auditiva pode ser uma disfunção iatrogênica, produzida por imperícia médica, o *padrão de leitura ideográfico surdo* em alunos ouvintes sem dislexia do desenvolvimento é uma condição ou disfunção essencialmente pedagogênica, produzida por nada além de mera e acentuada imperícia pedagógica. De fato, no último quarto de século, o *establishment* pedagógico brasileiro impôs um método visual ideográfico global que criou forte prevalência do *padrão de leitura ideográfico surdo* na população escolar brasileira. Ironicamente, a irresponsável abordagem responsável por isso, obcecada por desinventar e desconstruir o princípio alfabético e que, ao cabo de 25 anos, logrou arruinar as habilidades de leitura e escrita de gerações de escolares brasileiros, é a mesma que atribuiu a si própria, cinicamente, a melíflua alcunha de "construtivismo". Depois de fortes acusações do Comitê Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil da Câmara dos Deputados (cf. Cardoso-Martins, Capovilla, Gombert, Oliveira, Morais, Adams e Beard, 2007) e de pesquisadores da Universidade de São Paulo (e.g., Seabra e Capovilla, 2010) acerca dos desastrosos resultados dessa abordagem, os próprios arautos dessa abordagem começaram a reconhecer seus desacertos, ainda que de modo ainda pífio e melancólico em esporádicos *mea culpa* (e.g., Soares, 2003).

Nos últimos 25 anos, o *establishment* pedagógico neste país impôs o método ideográfico visual global que criou forte prevalência do *padrão de leitura ideográfico surdo* na população escolar brasileira. Ao arrepio da ciência da leitura, em especial desde a década do cérebro, esse *establishment* pregou fanaticamente a falsa crença de que a alfabetização seria um processo natural pouco relevante que, eventualmente, ao longo dos anos, acaba acontecendo de qualquer modo, desde que não seja ensinado pois, se

for, as crianças deixarão de aprender e se transformarão em robôs descerebrados. Essa crença permeia documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Alfabetização (PCNs em alfabetização), que decretam o que os professores devem fazer e o que eles não devem fazer. A essência dessas recomendações pode ser assim sumariada: 1) Com respeito à leitura: a) Deve-se suprimir cartilhas e introduzir textos sofisticados em seus portadores originais já desde o início do ano letivo; b) Deve-se evitar a todo custo ensinar decodificação grafofonêmica, do contrário, as crianças se tornarão descerebradas; c) Deve-se incentivar as crianças a adivinhar o que está escrito com base em ilustrações e no contexto, mas jamais na decodificação; se alguma decodificação se mostrar inevitável, então ela deve ser feita apenas incidentalmente, aqui ou ali, mas jamais de modo sistemático para ensinar cifragem de sons por letras e decifragem de letras em sons; d) Deve-se impedir as crianças de ler em voz alta; em vez disso, deve-se incentivar apenas a leitura silenciosa de textos que elas tenham ouvido previamente sob a forma de contar histórias; e) Deve-se evitar pedir às crianças para ler novos textos; em vez disso, deve-se ler as histórias em voz alta para elas, pedir a elas que façam leitura silenciosa dessas mesmas histórias, e então deve-se pedir que elas façam uma contação coletiva da história a partir da memória do grupo, como se elas tivessem realmente lido, e fingir, então, que essa contação coletiva reflete o conteúdo que elas conseguiram ler silenciosamente e não o mesmo conteúdo que elas simplesmente haviam ouvido anteriormente; 2) Com respeito à escrita: a) Deve-se evitar a todo custo ensinar codificação fonografêmica, assegurando-se que a criança jamais aprenda a escrever por codificação de sons em letras; do contrário, ela será incapaz de escrever qualquer coisa com significado; b) Deve-se evitar requerer escrita sob ditado, ou as crianças podem desconfiar que o código alfabético consegue mapear os sons da fala, registrando o pensamento em papel por codificação; c) Deve-se ter certeza de que as crianças não se dediquem a exercícios caligráficos que poderiam desenvolver a coordenação oculomanual visoespacial, do contrário elas poderiam se tornar robotizadas; d) Em vez disso, deve-se considerar qualquer garrancho sem sentido como se fosse escrita; no caso de alguém criticar a caligrafia da criança como ilegível, deve-se ter certeza de que não se perceba que exercícios caligráficos poderiam melhorá-la; e) Mais importante que o aspecto físico garranchento da escrita é a sua composição em termos da escolha das letras a serem arranjadas serialmente; para tanto, é importante que o

professor, além de jamais ensinar a escrever por codificação de sons em letras, jamais corrija a escrita para adequá-la à fala; do contrário, as crianças poderiam virar robôs de um dia para o outro.

Tais mandamentos configuram o método ideovisual global que, preconizando a cisão entre língua falada e a língua escrita (como se a segunda não mapeasse a primeira, mas fosse independente dela), proíbe o ensino de leitura por decodificação e o ensino de escrita por codificação, como se a articulação da escrita no falar e no pensar em palavras não contribuísse para tornar a criança mais articulada e inteligente, mas tivesse a misteriosa capacidade mágica de transformar a criança num asno. Nesse quarto de século, os ideólogos dessa crença e seus inspetores, entronizados nas delegacias de ensino e secretarias de Educação, se esmeraram em sufocar qualquer livre iniciativa em pesquisa em alfabetização e qualquer liberdade de pensamento divergente. Professores alfabetizadores que ousassem pensar diferente e fossem pegos ensinando a codificar e decodificar, tomando ditado, ou corrigindo a escrita de seus alunos, eram sujeitos a sofrer repreensões severas e, na reincidência, mesmo, processos administrativos. Os cadernos dos alunos contendo essas atividades serviam de prova do crime, não importando o quanto esses alunos estivessem aprendendo.

As consequências das políticas públicas que entronizam esse método ideovisual foram analisadas em diversos estudos. Num desses, Seabra e Capovilla (2010) entrevistaram 14 professores de 1º ano de ensino fundamental no início do primeiro semestre e pediram a eles que declarassem a porcentagem de tempo que pretendiam gastar no ensino de leitura baseado em textos ou fonemas. Ao cabo do primeiro semestre, os autores avaliaram as habilidades de leitura dos 345 alunos de 1º ano daqueles professores por meio de testes validados e padronizados de habilidades de leitura de palavras isoladas por decodificação e reconhecimento visual, bem como de compreensão de leitura de textos. Os resultados encontram-se representados nas Figuras 1 e 2. Tais achados revelam algumas das consequências de tratar crianças ouvintes como se fossem surdas (i.e., de impedi-las de ancorar o texto nos sons da fala). A primeira consequência é a sabotagem das habilidades de decodificação e codificação e, com isso, a sabotagem da formação do léxico ortográfico que deveria permitir a leitura e a escrita fluentes. Isso é ilustrado na Figura 1: Quanto maior o tempo gasto na tentativa de

ensinar desde o início com base em textos sofisticados nos portadores originais, tanto menor o nível de competência de leitura de palavras ao final do 1º semestre. Reciprocamente, quanto maior o tempo investido no ensino-aprendizagem de leitura escrita com base nas correspondências entre grafemas e fonemas no início do 1º semestre, tanto maior o nível de competência de leitura de palavras ao final do 1º semestre. (Nota: todos os testes citados neste capítulo, como TCLPP, TCLS, TVRSL e TNF-Escrita podem ser encontrados em Capovilla e Raphael, 2005).

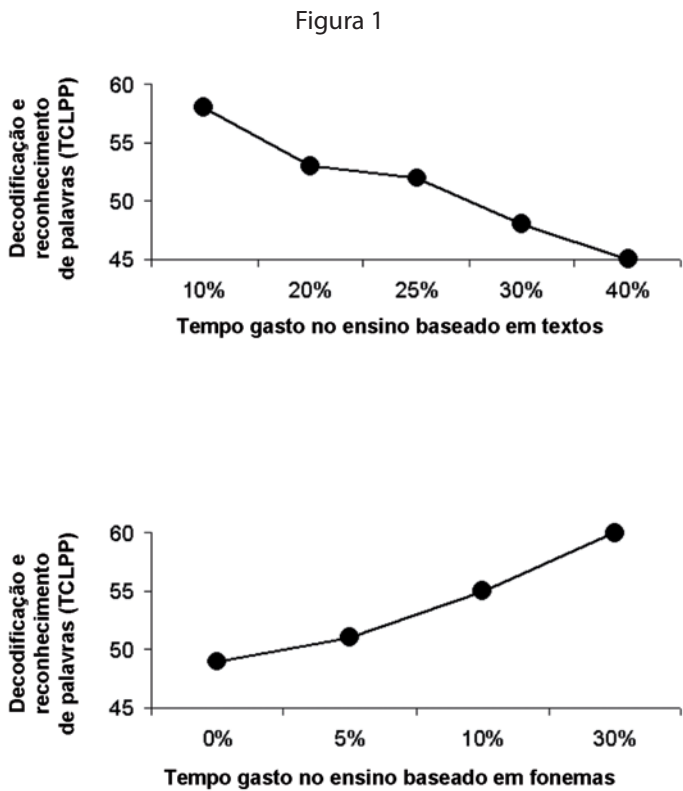



Figura 1. Escore de competência de leitura de palavras por decodificação e reconhecimento (TCLPP) ao final do 1º semestre, como função da porcentagem de tempo gasto pelo professor em alfabetizar a partir de textos ou de fonemas no início do 1º semestre. A segunda consequência de tratar crianças ouvintes como se elas fossem surdas (ou seja, de impedir a ancoragem do texto nos sons da fala) é a sabotagem da compreensão de textos, como ilustrada na Figura 2. Quanto maior o tempo gasto na tentativa de ensinar a ler e escrever com base em textos sofisticados em seus portadores originais introduzidos logo no início do 1º semestre (antes que as crianças tivessem tido chance de aprender a decodificar e a codificar), tanto pior o nível de competência de compreensão de textos ao final desse semestre. Reciprocamente, quanto maior o tempo dedicado ao ensino-aprendizagem de correspondências grafema-fonema para codificar e decodificar no início do 1º semestre, tanto maior o nível de competência de compreensão de textos ao final desse 1º semestre.

Figura 2

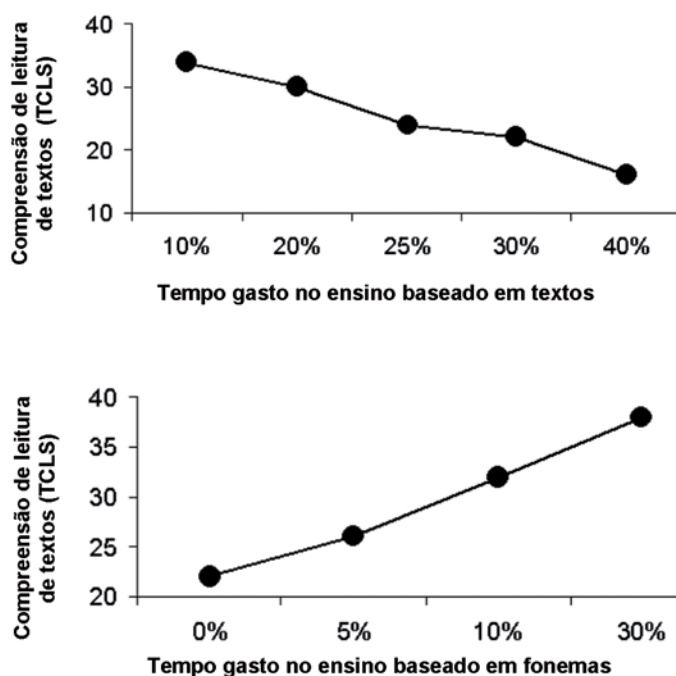



Figura 2. Escore de compreensão de leitura de textos (TCLS) ao final do 1º semestre, como função da porcentagem de tempo gasto pelo professor em alfabetizar a partir de textos ou de fonemas no início do 1º semestre.

O estudo demonstrou que, ao adotar uma postura, à la Mahatma Gandhi, de desobediência civil das diretrizes tortas dos PCNs em alfabetização que insistem em desorientar os professores para que tratem as crianças ouvintes como se fossem surdas, os professores podem, de verdade, passar a fomentar fortemente o desenvolvimento das competências de decodificação fluente na leitura e de consequente formação de léxico ortográfico e compreensão de textos de seus estudantes já no 1º semestre. A consciência disso tem mudado a postura de boa parte do professorado alfabetizador desde que esses estudos seminais foram conduzidos no início do século, bem como a postura das secretarias de Educação que, incapazes de continuar tentando esconder o sol com a peneira, têm passado a permitir aos professores cada vez maior liberdade e autonomia.

Esses achados seminais ilustram as descobertas de diversas pesquisas conduzidas desde então, todas elas demonstrando que, quando o *establishment* pedagógico brasileiro impõe os PCNs em alfabetização e força os professores a usar o falido método ideovisual global, ele condena a população escolar brasileira a sofrer dessa séria disfunção pedagogênica que é o prevalente e persistente *padrão de leitura ideográfico surdo*, um *padrão dislexicoide* que, embora superficialmente

semelhante ao da dislexia do desenvolvimento, decorre apenas e tão somente da inépcia do *establishment* pedagógico que consterna os professores e os proíbe de alfabetizar, e desorienta as crianças e as impede de aprender. Evidência ulterior pode ser encontrada em estudos sumariados em Seabra e Capovilla (2010), que demonstram que escolas que usam o método fônico alcançam escores significativamente superiores em avaliações nacionais, como o Saeb e a Prova Brasil. A alfabetização fônica engaja a fala e o pensar em palavras como base para o ensino-aprendizagem do decodificar o texto em fala, e do codificar a fala em texto. Por isso desenvolve não apenas as competências de leitura escrita como, também, a inteligência verbal e a aprendizagem por meio da leitura.

Parte 2: Sobre os perigos de tratar crianças surdas como se fossem ouvintes

Na seção anterior vimos como as malfadadas políticas públicas de educação, impostas pelo *lobby* construtivista nos últimos 25 anos, têm levado as escolas a tratar crianças ouvintes como se fossem surdas. Essas políticas têm logrado cumprir essa estapafúrdia missão ao privar as crianças do método fônico. Veremos agora como as políticas públicas em educação, orquestradas pelo mesmo *establishment* construtivista, têm ameaçado por uma pá de cal na educação de surdos e no futuro das crianças surdas, ao desmontar as escolas bilíngues que, até então, as educavam em Libras-Português, espalhar as crianças surdas em escolas comuns despreparadas para compreendê-las e ensiná-las em sua língua, e instruir essas escolas comuns a tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes ou, na melhor das hipóteses, deficientes auditivas, ao arrepio dos direitos humanos, dos direitos da criança a uma educação adequada às suas necessidades, e à especificidade linguística da Libras, reconhecida em lei federal.

Essas políticas têm se esforçado em lograr essa estapafúrdia missão ao privar as crianças de sua língua materna, a Libras (Libras, cf. Capovilla, Raphael e Mauricio, 2009[a] e 2009[b]), como metalinguagem e veículo do ensino-aprendizagem, e ao arrancá-la do seio de sua comunidade escolar sinalizadora, onde costuma(va) compreender e fazer-se compreender em sinais e onde costuma(va) aprender em sua língua materna, a mesma língua reconhecida em Lei Federal Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto Federal Nº 5.626, de 2 de dezembro de 2005, cujo espírito é o de reconhecer

oficialmente a Libras e estabelecer seu ensino e divulgação, para que a educação possa se dar em Libras.

Contrariando esse espírito, já que as escolas comuns não estão ainda capacitadas em absoluto para receber crianças surdas, o Decreto Federal Nº 6.571, outorgado em 2008, estabeleceu que: O sistema escolar deve matricular crianças com deficiências, distúrbios globais de desenvolvimento e habilidades intelectuais elevadas em classes comuns de escolas comuns no período principal, bem como, no contraturno, em atendimento escolar especializado a ser oferecido preferencialmente em classes especiais de escolas comuns, mas também, eventualmente, em instituições especiais públicas ou privadas sem fins lucrativos.

Em consequência desse decreto, e para assegurar o recebimento dos recursos do Fundeb em dobro por criança matriculada no turno principal em escola comum e no turno complementar em atendimento educacional especializado, as prefeituras em todo o Brasil têm iniciado o tenebroso processo de descaracterização das escolas especiais, de remoção das crianças surdas das escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português), e de sua dispersão em escolas comuns monolíngues, que ensinam em Português apenas, e que ainda estão completamente despreparadas para sequer se comunicar com a criança em Libras, quanto mais para educá-la nessa língua. As consequências dessa nefasta política podem ser antevistas claramente a partir do conjunto de achados de um dos programas de pesquisa mais compreensivos já conduzidos no mundo, o Pandesb (Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro) financiado pela Capes, pelo CNPq e pelo Inep.

Ao longo de uma década, o Pandesb examinou 8 mil estudantes surdos brasileiros do 1º ano do ensino fundamental até o ensino superior de 15 estados brasileiros, representando todas as regiões geográficas do Brasil. Cada um dos 8 mil estudantes surdos foi examinado durante 20 horas em diversas baterias de testes estandardizados que avaliam diversas competências como leitura alfabética e orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário de escrita e qualidade ortográfica da escrita, vocabulário em Libras e Português, memória de trabalho, entre outras. O estudo examinou o desenvolvimento de linguagem em crianças surdas como função das características do

estudante (idade e grau de perda auditiva), alocação escolar (escola comum versus especial), língua de ensino (Português apenas *versus* Libras e Português), tendo como covariantes fatores como a série escolar, a idade cronológica e o nível de inteligência. A Figura 3 representa os efeitos da alocação escolar e da linguagem de ensino sobre a aquisição de linguagem em Português e Libras. Os resultados mostram que os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). De fato, competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, entre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

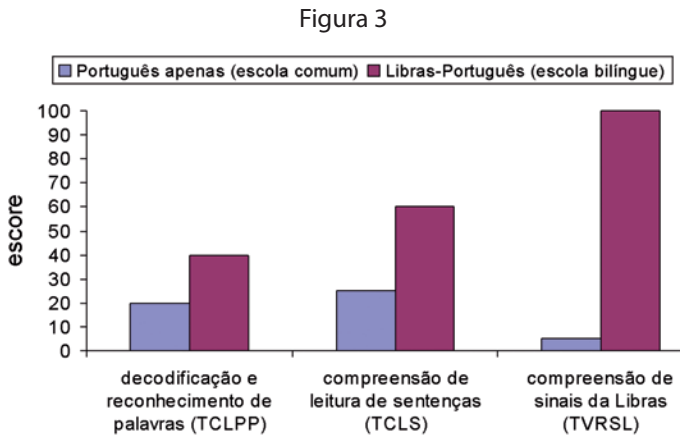



Figura 3

***Figura 3.** Efeito da alocação escolar (escolas bilíngues especiais versus escolas monolíngues comuns), e língua de ensino (Libras-Português versus Português apenas) sobre escores de decodificação e reconhecimento de palavras, compreensão de texto, e vocabulário em Libras de 8 mil surdos: Crianças surdas aprendem mais e melhor em escolas bilíngues especiais (Libras-Português) do que em escolas monolíngues comuns (Português apenas).*

Esse mesmo programa de pesquisas revelou o seguinte conjunto de achados:

1. Estudantes surdos começam adquirindo leitura escrita na 4ª série (aos nove anos de idade). Como representado na Figura 4, eles começam a exibir, em nível acima do acerto casual, competências decodificação de palavras e reconhecimento visual de palavras apenas na 4ª série.

Figura 4

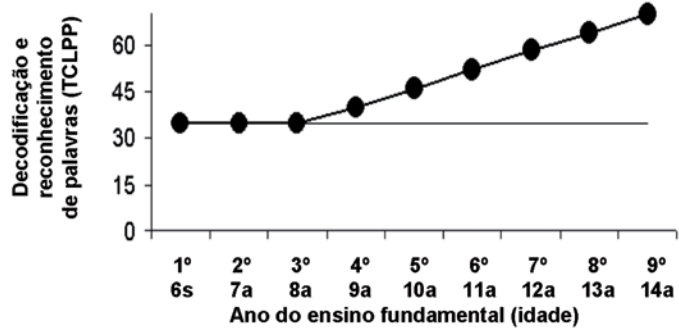
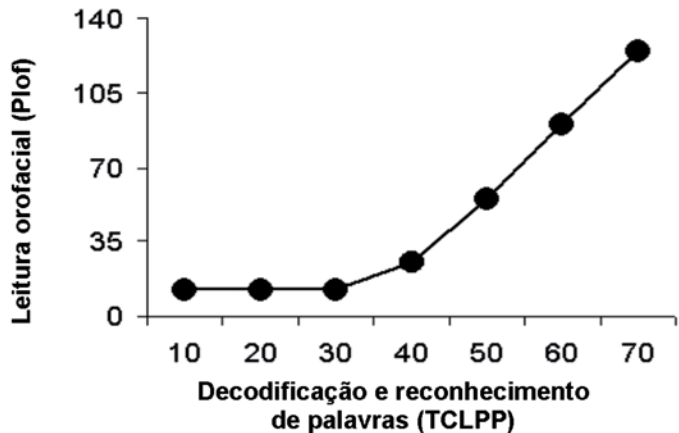
Figura 4. Aumento na competência de leitura alfabética de palavras (decodificação e reconhecimento visual no TCLPP) como função do ano escolar do ensino fundamental. A pontuação se destaca do nível de acerto casual no 4º ano.

2. À medida que os estudantes surdos começam a decodificar e compreender as palavras na escrita alfabética, eles começam a decodificar e compreender a fala por meio de leitura orofacial. Como representado na Figura 5, eles começam a decodificar e reconhecer a fala por meio de leitura orofacial apenas quando começam a decodificar e reconhecer a escrita na leitura alfabética. Ou seja, a habilidade de processar fanerolalemas (unidades de fala visível) só emerge com a aquisição da habilidade de processar grafemas (unidades de escrita). Tais achados coincidem com aqueles encontrados com crianças ouvintes do ensino infantil de três a seis anos, as quais só conseguem fazer leitura orofacial quando começam a se alfabetizar (Capovilla, de Martino et al., 2009). (Nota: a Prova de Leitura Orofacial (Plof) tem 144 itens com 12 alternativas, logo, sua pontuação casual é de 12. O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras tem 70 itens com duas alternativas, logo, a pontuação casual é de 35.)

Figura 5

Figura 5. Aumento na competência de leitura orofacial de palavras (Plof) como função da competência de leitura alfabética de palavras (decodificação e reconhecimento visual no TCLPP). Crianças surdas começam a decodificar e reconhecer a fala por meio de leitura orofacial apenas quando começam a decodificar e reconhecer a escrita na leitura alfabética.

3. Estudantes surdos começam a compreender textos na 4ª série (aos nove anos de idade). Como representado na Figura 6, eles começam a exibir compreensão de leitura de textos acima do nível do acaso no 4º ano.

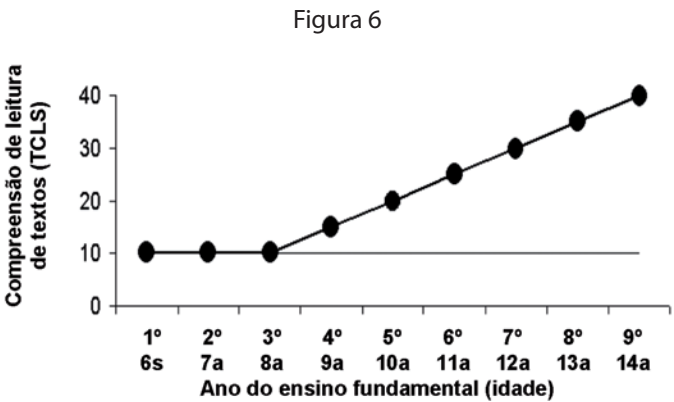



Figura 6

Figura 6. Aumento na compreensão de leitura de sentenças (TCLS) como função do ano escolar do ensino fundamental. A pontuação destaca-se do nível de acerto casual no 4º ano.

4. À medida que os estudantes surdos começam a compreender textos escritos, eles começam a compreender a fala por leitura orofacial. Como representado na Figura 7, eles começam a compreender Português por leitura orofacial (escore no TVPLOF) apenas quando começam a compreender textos escritos (escore no TCLS). (Nota: o Teste de Vocabulário em Português por Leitura Orofacial (TVPlof) tem 100 itens com quatro alternativas cada um, logo, a pontuação casual é de 25. O Teste de Competência de Leitura de Sentenças (TCLS) tem 40 itens com quatro alternativas cada uma, logo, a pontuação casual é de 10.)

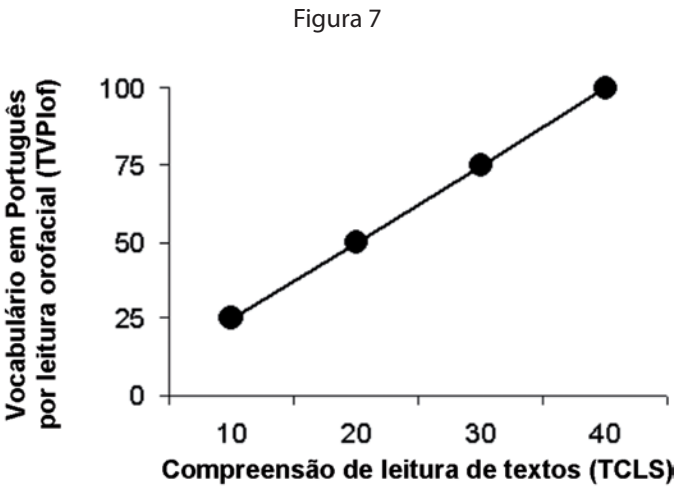



Figura 7

Figura 7. Aumento na compreensão da fala por leitura orofacial (TVPlof) como função da compreensão de leitura alfabética de sentenças (TCLS). Em crianças surdas, a compreensão da fala por leitura orofacial é função direta da compreensão de leitura alfabética. Crianças surdas começam a decodificar e reconhecer a fala por meio de leitura orofacial apenas quando começam a decodificar e reconhecer a escrita na leitura alfabética.

Raciocinando com tais dados, percebe-se que a impor essa política de inclusão (que remove as crianças surdas de sua escola bilíngue e as espalha em escolas incapazes de compreendê-la e ensiná-la em sua língua) com base na expectativa de que as crianças pré-alfabetizadas possam vir a fazer uso da leitura orofacial para aprender a ler e escrever é uma medida vã, irresponsável e falaciosa. A leitura orofacial não se desenvolve à parte da alfabetização, a menos que a criança surda receba ajuda profissional especializada intensiva, baseada em métodos comprovadamente eficazes, fora do contexto escolar. De outro modo, antes de serem capazes de fazer leitura orofacial, as crianças surdas terão que adquirir a competência de leitura escrita alfabética, e, isso, a pesquisa mostrou como elas aprendem mais e melhor em escolas bilíngues especiais do que em escolas comuns. Como essas crianças surdas de escola pública são alfabetizadas mais facilmente em escolas bilíngues do que em escolas comuns, fica claro que removê-las da escola bilíngue antes que elas possam se alfabetizar é uma decisão flagrantemente contraproducente e danosa, baseada em nada menos que completa ignorância. A conclusão peremptória e clara é que as *crianças surdas de escola pública só devem ser alocadas em turno principal de escolas comuns depois que elas tenham tido a chance de adquirir competência de leitura e escrita em turno principal na escola bilíngue*.

A pesquisa também identificou uma *interação* significativa entre *tipo de estudante* e *tipo de escola*: *enquanto a alocação, pelo critério inclusivo, na escola comum é mais adequada para estudantes com deficiência auditiva, a alocação, pelo critério linguístico, na escola bilíngue é mais adequada para a criança surda* (cuja língua materna é a Libras). De fato, a Figura 3, já discutida, representa o efeito da alocação escolar (escolas bilíngues especiais *versus* escolas monolíngues comuns), e língua de ensino (Libras-Português *versus* Português apenas) sobre escores de decodificação e reconhecimento de palavras, compreensão de texto, e vocabulário em Libras.

Um estudo recente (Capovilla, Temoteo, Brito, no prelo) forneceu evidência ulterior sobre a importância da língua de sinais para a alfabetização e o desempenho de leitura de crianças surdas do ensino fundamental. Esse estudo concentrou-se na Provinha Brasil, a avaliação nacional de leitura em Português destinada a estudantes da 1ª série (2º ano) e a adaptou em Libras. Denominada PBL2, a Provinha Brasil em Libras, que resultou dessa adaptação, é composta de 28 itens, cada qual com quatro alternativas. Nesse estudo, ela foi aplicada a centenas de alunos do 2º ao 5º ano, juntamente com testes de vocabulário em Libras (TVRSL), nomeação de figuras por escrita (TNF-Escrita), compreensão de leitura de sentenças (TCLS), e decodificação e reconhecimento de palavras (TCLPP), de modo a descobrir que competências contribuem mais para o desempenho de leitura na Provinha Brasil em Libras. Os achados são reveladores.

Como representado na Figura 8, os escores de leitura aumentaram significativamente, de ano a ano, do 2º ano ao 5º ano. Como a Provinha Brasil em Libras tem 28 itens, com quatro alternativas cada um, a pontuação casual é de sete acertos. Conforme a figura, a pontuação se destacou do nível de acerto casual já no 2º ano, e cresceu, ano a ano, até o 5º ano. Isso permitiu normatizar a PBL2 como prova válida para avaliar rendimento escolar de surdos do 2º ao 5º ano. A partir dessa Provinha Brasil validada e normatizada para o alunado surdo, torna-se possível fazer uso dela para sondar que competências cognitivas poderiam estar relacionadas ao desempenho, de modo a descobrir como melhorar o desempenho nessa Provinha Brasil e, por conseguinte, o rendimento escolar dos surdos.

Figura 8

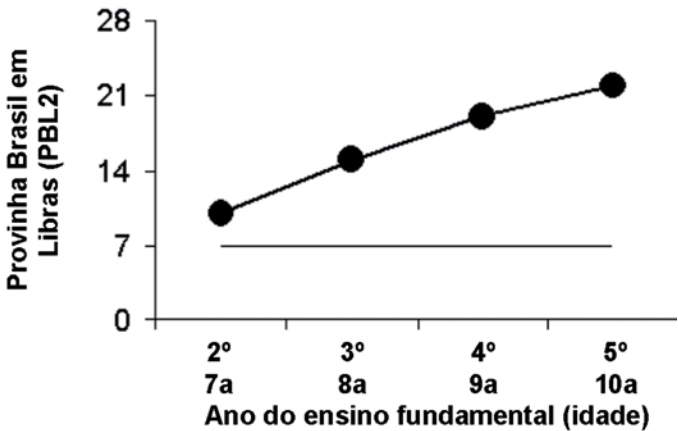
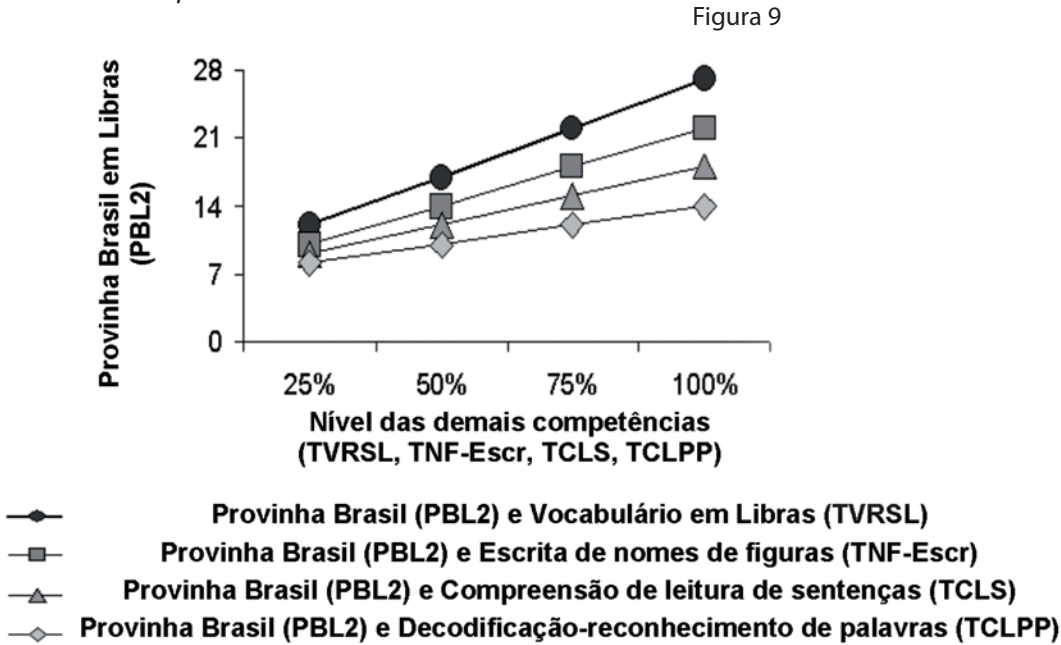



Figura 8. Aumento na pontuação na Provinha Brasil em Libras (PBL2) como função do ano escolar do ensino fundamental (do 2º ao 5º ano) e idade (sete a 10 anos) das crianças surdas.

O arrazoado é o seguinte: Considerando a Provinha Brasil como indicativa de rendimento escolar dos surdos, e descobrindo a contribuição relativa de algumas competências para o bom desempenho na Provinha Brasil, seria possível estimar a contribuição dessas competências para o rendimento escolar, de modo a ajuizar o efeito da privação de desenvolvimento de uma ou outra dessas competências. Isso foi feito preliminarmente nesse estudo, cujos resultados encontram-se representados na Figura 9. Como se depreende da figura, as competências que contribuíram mais para o desempenho na Provinha Brasil em Libras, como medida de rendimento escolar de surdos, foram, em ordem decrescente, vocabulário em Libras (compreensão de sinais: TVRSL), nomeação de figuras por escrita (TNF-Escrita), compreensão de leitura de sentenças (TCLS), e decodificação-reconhecimento de palavras (TCLPP).

Figura 9. Competências subjacentes ao desempenho na Provinha Brasil em Libras: primeiro Libras, depois escrita, depois compreensão de leitura de sentenças, por fim decodificação e reconhecimento de palavras.

Provinha Brasil (PBL2) e Vocabulário em Libras (TVRSL)
Provinha Brasil (PBL2) e Escrita de nomes de figuras (TNF-Escr)
Provinha Brasil (PBL2) e Compreensão de leitura de sentenças (TCLS)
Provinha Brasil (PBL2) e Decodificação-reconhecimento de palavras (TCLPP)

Diante de tais achados, poder-se-ia perguntar o que distingue crianças surdas de crianças deficientes auditivas, e por que, até o Decreto Federal Nº 6.571 de 2008, a maior parte das crianças surdas encontra(va)-se em escolas bilíngues especiais, enquanto a maior parte das crianças deficientes auditivas encontra(va)-se em escolas comuns em inclusão. A resposta é simples e se baseia no critério linguístico óbvio: O que distingue as crianças surdas das crianças deficientes auditivas, e que sempre foi responsável pelo fato de a maior

parte das crianças surdas sempre ter procurado estudar em escolas bilíngues especiais (enquanto a maior parte das crianças deficientes auditivas podia ter sucesso em escolas comuns em inclusão), é o fato de que o sucesso da educação das crianças depende de a educação ser ministrada na língua materna (L1) dessas crianças. Como as crianças surdas têm Libras como sua L1, elas aprendem mais e melhor em escolas bilíngues. Como as crianças deficientes auditivas têm Português como sua L1, elas aprendem mais e melhor em escolas comuns sob inclusão. Esse arranjo é sumariado no Quadro 1.

Quadro 1. Recomendações derivadas do Pandesb, com 8 mil surdos do 1º ano do ensino fundamental ao ensino superior de 15 estados de todas as regiões brasileiras, para alocação escolar de estudantes surdos e deficientes auditivos a partir do critério linguístico e de rendimento escolar por alocação.

Quadro 1

Tipo de estudante	Perda auditiva: grau e idade	Língua	Contexto escolar ideal
Surdo	pré-lingual profunda	L1: Libras L2: Português	**Período principal:** escolar bilíngue (especial)
			Período complementar: escolar comum (inclusão)
Deficiente auditivo	pós-lingual profunda ou severa, ou pré-lingual moderada	L1: Português	**Período principal:** escola comum (inclusão)
			Período complementar: atendimento educacional especializado (exclusivo)

Como sumariado pelo quadro:

A. Crianças surdas se comunicam em Libras, pensam em Libras, sonham em Libras, porque têm na Libras a sua língua materna. Isso ocorre com essas crianças usualmente devido à confluência de dois fatores: 1) a ocorrência de perda auditiva profunda pré-lingual, que dificultou a aquisição do Português como língua materna; 2) a oportunidade de acesso relativamente precoce a uma comunidade sinalizadora durante a janela de desenvolvimento da linguagem, até seis anos.

Para essas crianças surdas, cuja L1 é a Libras e o Português é L2, o melhor arranjo educacional consiste em: 1) educação bilíngue dos dois aos seis anos em escolas bilíngues especiais; 2) dos seis aos nove anos educação em turno duplo BC (bilíngue comum, i.e., com turno principal em escola bilíngue e turno secundário em escola comum); e 3) a partir dos oito-10 anos (dependendo da criança), educação em turno duplo CB (comum-bilíngue, i.e., com turno principal em escola comum em inclusão e turno secundário em escola bilíngue).

B. Crianças com deficiência auditiva comunicam-se em Português, pensam em Português, sonham em Português, porque têm no Português a sua língua materna. Isso ocorre

com essas crianças usualmente devido à confluência de dois fatores: 1) ocorrência de perda auditiva que é ou: 1.1) profunda ou severa, mas pós-lingual (de modo a não ter impedido a constituição de um léxico fonológico que permita à criança continuar pensando em palavras), ou 1.2) pré-lingual, mas moderada (de modo a não impedir audição residual suficiente para, frequentemente com o apoio de próteses de amplificação, ter preservado desempenho auditivo suficiente para permitir à criança adquirir Português), ou 1.3) profunda ou severa e pré-lingual mas com implante coclear bem-sucedido; e 2) falta de oportunidade de acesso relativamente precoce a uma comunidade sinalizadora durante a janela de desenvolvimento da linguagem, ou falta de interesse ou necessidade em obter esse acesso.

Para essas crianças com deficiência auditiva, cuja L1 é o Português, o melhor arranjo educacional consiste em: 1) educação inclusiva em contraturno desde a educação infantil, com escola inclusiva no turno principal e atendimento educacional especializado no turno complementar. Nesse turno complementar, o objetivo deve ser o de aprimorar o desenvolvimento da consciência fonológica e fanerolaliêmica desde a educação infantil, e, a partir do ensino fundamental, fazer uso dessas competências metalinguísticas em auxílio à aquisição de leitura e escrita ancoradas na fala auxiliada pela leitura orofacial suplementada por *cued speech* e *visual phonics*.

Portanto: 1) Como L1 (língua materna) das crianças surdas, a Libras deve ser adquirida por imersão numa comunidade sinalizadora. Na educação pública, essa comunidade costuma(va) ser fornecida por professores sinalizadores fluentes e colegas surdos em escolas especiais. Como qualquer L1, Libras não pode ser "ensinada" para crianças surdas num "atendimento escolar especializado" por professores não fluentes que precisam atender crianças com outras condições (e.g., autismo, paralisia cerebral, deficiência intelectual, dislexia, cegueira); 2) Para crianças de escola pública (que não têm acesso a tratamento fonoaudiológico disponível em período integral para treino de leitura orofacial), Libras constitui a ferramenta ideal para o desenvolvimento metalinguístico, sendo especialmente importante do ensino infantil até a 4ª série, quando fomenta a alfabetização. De fato, evidência científica (Capovilla, 2009) demonstra que as escolas bilíngues especiais produzem maior competência de leitura e escrita em Português que as monolíngues comuns; 3) Tragicamente, contudo, em

consequência do Decreto Federal Nº 6.571, as escolas bilíngues especiais tradicionais estão sendo descontinuadas, e sua população escolar está sendo espalhada numa miríade de escolas comuns despreparadas, na esperança ingênua e desinformada de que a leitura orofacial vá salvá-las; 4) Tal política desinformada e irresponsável vem sendo adotada ao arrepio da evidência científica de um dos maiores programas do mundo de avaliação de desenvolvimento linguístico em escolares surdos, o Pandesb (Capovilla, 2009), financiado pela Capes, pelo CNPq, e pelo Inep, cujos achados com mais de 8 mil surdos em 15 anos, sugerem que a leitura orofacial emerge apenas em consequência da alfabetização, e que esta se dá melhor e mais cedo em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

Para fins de políticas públicas em educação de surdos, não podemos ter inclusão escolar bem-sucedida sem que as crianças surdas possam estudar, no turno principal, em escolas bilíngues do ensino infantil (aos dois anos de idade) até o 4º ano do ensino fundamental (aos nove anos) e, no contraturno (a partir dos oito-10 anos, dependendo da criança) em escolar comuns. Nas últimas décadas, as escolas bilíngues especiais têm fornecido a comunidade linguística sinalizadora na L1 da criança surda, permitindo o desenvolvimento de sua personalidade e de suas competências cognitivas e linguísticas. Se as escolas remanescentes forem destruídas, assistiremos ao declínio do desenvolvimento cognitivo, linguístico e metalinguístico das crianças, com atraso da alfabetização e da leitura orofacial, e severos prejuízos para a inclusão escolar e social.

Em suma, para que possamos ter políticas públicas mais responsáveis e alinhadas com o conhecimento científico sobre desenvolvimento de linguagem infantil para a educação de ouvintes, deficientes auditivos e surdos, é preciso atentar às seguintes recomendações:

1. *Tratar crianças ouvintes como ouvintes* consiste em tirar vantagem do princípio alfabético implementando o método fônico de alfabetização, como fazem os países recordistas de competência de leitura em todo o mundo ocidental. É essencial que as crianças aprendam a articular leitura e audição, escrita e fala, para que as competências de ler e compreender, e escrever e falar possam fortalecer-se mutuamente num círculo virtuoso. Na articulação entre leitura e audição, as crianças devem aprender a tratar o ato

de ler como o ato de ouvir, com compreensão, o resultado da decodificação. Na articulação entre escrita e fala, as crianças devem aprender a tratar o ato de escrever como o ato de expressar significado por meio da fala, codificada na grafia;

2. *Tratar crianças deficientes auditivas como deficientes auditivas* consiste em fornecer inclusão no turno principal e atendimento educacional especializado no contraturno complementar, com atenção especial à aquisição de leitura e escrita por meio de métodos de ancoragem da escrita na audição residual e/ou memórias fonológicas, como o método fônico de correspondências fonema-grafema, e de ancoragem da escrita na leitura orofacial, como o método de correspondências fanerolaliemas-grafemas orientado por tabelas de legibilidade orofacial e de codificabilidade fanerolaliema-grafema, de Capovilla (2010), e por sistemas como Cued Speech e Visual Phonics.;

3. *Tratar crianças surdas como surdas* consiste em prover sua imersão em Libras desde a educação infantil aos dois anos de idade até o 4º ano do ensino fundamental. A partir dos seis anos de idade, prover educação bilíngue no turno principal e inclusão no turno complementar. A partir do 4º ano, prover inclusão no turno principal e educação bilíngue no complementar. A partir dos seis anos de idade, auxiliar a aquisição de leitura escrita por meio de métodos de alfabetização que combinem estratégias de processamento profundo (com base nas correspondências morfêmicas Libras-Português) e estratégias de processamento transparente (com base no grau de conspicuidade dos fanerolaliemas e da estabilidade de sua relação com os grafemas, auxiliada essa ancoragem por meio de formas de mão adicionais como as da Cued Speech ou Visual Phonics). Para auxiliar esse processo, devem ser usadas tabelas de legibilidade orofacial e de correspondência entre fanerolaliemas e grafemas, para permitir a ancoragem sistemática da escrita na leitura orofacial. Essas tabelas podem ser encontradas em Capovilla (2010) e Capovilla, Jacote, Sousa-Sousa e Graton-Santos (2010).

Referências

CAPOVILLA, F. C. *Tratado de educação de surdos*. São Paulo, SP: Edusp. (no prelo).

_______. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: Sennyey, A. L.; Capovilla, F. C.; Montiel, J. M. (Orgs.). *Transtornos de aprendizagem:* da avaliação à reabilitação. São Paulo, SP: Artes Médicas. p. 151-163. (ISBN: 978-84-367-0082-3)

_______. Por uma refundação conceitual e metodológica no estudo da alfabetização de ouvintes e surdos: esboço de novo paradigma em alfabetização. In: _______ (Org.). *Transtornos de aprendizagem.* 2. ed. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2010.

_______; CAPOVILLA, A. G. S. Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes. *Educação Temática Digital,* Campinas, SP, v.7, n. 2, p. 217-227, 2006.

_______; _______; MAZZA, C. Z.; AMENI, R.; NEVES, M. V. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, p. 203-220, 2006.

_______; MARTINO, J. M. de; MACEDO, E. C.; SOUSA-SOUSA, C. C.; GRATON-SANTOS, L. E.; MAKI, K. Alfabetização produz leitura orofacial? Evidência transversal com ouvintes de 1ª a 3ª séries da Educação Infantil, e de coorte (transversal-longitudinal) com surdos de 4ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). *Atualização em transtornos de aprendizagem*. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2009. p. 497-540. (ISBN 978-85-367-0108-0)

_______; JACOTE, A.; SOUSA-SOUSA, C. C.; GRATON-SANTOS, L. E. Como calcular o grau de dificuldade na escrita sob ditado das palavras ouvidas: tabelas de codificabilidade fonografêmica e visibilidade orofacial dos fonemas do Português brasileiro. In: _______ (Org.). *Transtornos de aprendizagem.* 2. ed. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2010.

_______; MAZZA, C. R. Z. Nomeação de sinais de Libras por escolha de palavras: paragrafias quirêmicas, semânticas e ortográficas por surdos do ensino fundamental ao ensino superior. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Orgs.). *Transtornos de aprendizagem:* da avaliação à reabilitação. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008. p. 179-193. (ISBN: 978-84-367-0082-3)

_______; _______; AMENI, R.; NEVES, M. V.; CAPOVILLA, A. G. S. Quando surdos nomeiam figuras: processos quirêmicos, semânticos e ortográficos. *Perspectiva,* Florianópolis, SC, v. 24, p. 153-175, 2006.

_______; RAPHAEL, W. D. *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira:* o mundo do surdo em Libras: Sinais de Libras e o mundo das palavras de função gramatical, e Como acompanhar o desenvolvimento da competência de leitura (processos quirêmicos, semânticos e ortográficos) de escolares surdos do ensino fundamental ao médio. São Paulo, SP: Edusp, Fundação Vitae, Capes, CNPq, Fapesp, 2005. v. 8. (ISBN: 85–314–0902–0 , 85–314–0902–0)

_______; _______; MAURICIO, A. C. *Novo Deit-Libras:* Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. São Paulo, SP: Edusp, 2009. v. 1, p. 1-1222. (ISBN: 978-85-314-1179-3)

_______; _______; _______. *Novo Deit-Libras:* Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. São Paulo, SP: Edusp, 2009. v. 1, p. 1223-2459. (ISBN: 978-85-314-1178-6)

_______; SUTTON, V. (2009). Como ler e escrever os sinais da Libras: a escrita visual direta de sinais SignWriting. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Orgs.). *Novo Deit-Libras:* Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. São Paulo, SP: Edusp, 2009. v. 1, p. 72-122. (ISBN: 978-85-314-1179-3)

_______; TEMOTEO, J.; BRITO, M. A. *Provinha Brasil adaptada em Libras:* normatização e competências subjacentes em alunos surdos do 2º ao 5º ano. São Paulo, SP: Memnon. (no prelo).

CARDOSO-MARTINS, C. C.; CAPOVILLA, F. C.; GOMBERT, J. E.; OLIVEIRA, J. B. A.; MORAIS, J. C. J.; ADAMS, M. J.; BEARD, R. *Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil:Os novos caminhos:* Relatório Final. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 2007. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1924/grupo_alfabetizacao_infa-ntil_educacao_cultura.pdf?sequence=1>.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização*: método fônico. 6. ed. São Paulo, SP: Memnon, 2010.

SOARES, M. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, p. 16-21, 2003. Disponível em: <http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/52.pdf>.